Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970096
Centre d'intérêt: 960

Garnier, Catherine.

Jeux collectifs et intégration à l'école primaire / Catherine Garnier. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, [1982?].
24 f. : ill. ; 28 cm.

"Communication présentée au Colloque international "Les activités de l'enfant", Toulouse, France, septembre 1982". Bibliogr. : f. 24.

Vedette(s)-secondaire(s): Colloque international Les activités de l'enfant (1982 : Toulouse, France) • Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Education physique • Activité physique • Jeu • Socialisation • Intégration sociale • Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure s'est intéressée à l'approche pédagogique utilisée en éducation physique. Deux questions ont retenu particulièrement son attention: 1. comment se passe l'intégration et la socialisation de l'enfant par le jeu à l'intérieur des classes d'éducation physique? 2. par quels moyens peut-on évaluer ces dimensions et leurs éventuelles transformations? L'auteure a recherché des solutions au niveau de l'approche pédagogique et au niveau de l'élaboration d'un instrument pédagogique qui permettrait d'apporter un support à cette dernière. La démarche pédagogique proposée est formulée suivant un modèle interactioniste. L'instrument pédagogique choisi est le jeu collectif "Sagans" susceptible de répondre aux objectifs de socialisation et d'intégration. Ce jeu collectif a permis de vérifier: 1. l'attitude du professeur envers la démarche proposée, son implication professionnelle; 2. comment il utilise un instrument pédagogique; 3. il a permis aussi de contrôler la socialisation de l'enfant à travers le jeu. L'auteure fait part des résultats de cette expérimentation.

Type de document: r

EDUQ
IA970096

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

Université du Québec à Montréal

cirade

EDUQ
8970096

Jeux collectifs et intégration à l'école primaire

Catherine Garnier
Département de Kinanthropologie
CIRADE

Communication présentée au
Colloque international
"Les activités de l'enfant"
Toulouse, France
Septembre 1982

(ayant été accepté pour publication, l'organisme responsable pour des raisons de régie interne n'a jamais publié les actes de ce colloque).

Comme l'indique le titre de cette présentation: Jeux collectifs et intégration à l'école primaire, nous nous intéressons à l'approche pédagogique utilisée en éducation physique. Les questions retenant particulièrement l'attention sont:

- Comment se passe l'intégration et la socialisation de l'enfant par le jeu à l'intérieur de ces classes?

- Par quels moyens peut-on évaluer ces dimensions et leurs éventuelles transformations?

Dès le début de sa scolarité, l'enfant expérimente dans ce nouveau milieu la vie de groupe et la relation à ses pairs. Cette socialisation de l'enfant par le groupe a inspiré les pédagogies modernes qui, à travers une conception plus humaniste de l'enseignement, tiennent compte de la relation des élèves entre eux et de leur relation au contenu et au professeur. Ce point de vue interactioniste où les phénomènes de la classe ne sont plus réduits aux seuls processus d'apprentissage ou d'acquisition de connaissances, reconnait la valeur des processus de communication dont Morrison et MacIntyre (1976) ont souligné l'importance.

Bien qu'indispensable au développement moteur et à la socialisation de l'enfant, l'éducation physique suit avec retard, ce même cheminement.

Inspirées par les travaux des psychologues et des pédagogues, les programmations officielles ont valorisé tout dernièrement la communication et l'intégration sociale à l'intérieur de l'école. Ainsi, au Québec, le ministère de l'éducation, dans son programme d'éducation physique au primaire, a accordé priorité aux activités qui conduisent l'étudiant à plusieurs types de relations.

Le point de vue choisi par le ministère est celui où "l'éducation physique immerge le jeune dans le monde physique et social et favorise chez lui le développement de qualités nécessaires à une participation dynamique à la vie de la collectivité".

Le rôle de l'éducation physique favorisant pleinement le processus de socialisation, est donc reconnu comme essentiel dans l'éducation de l'enfant. Ces finalités, quoique très claires dans le programme, n'en demeurent pas moins difficiles à appliquer et demandent un effort considérable de la part du professeur quand il lui faut élaborer les "contenus' et l'organisation de la classe.

L'étude présente a donc recherché des solutions:

- au niveau de l'approche pédagogique

- et au niveau de l'élaboration d'un instrument pédagogique qui permettrait d'apporter un support à cette dernière. Le jeu collectif semble répondre à cet objectif.

En ce qui concerne l'approche pédagogique, avoir pour but la socialisation et l'intégration de l'enfant implique que le groupe classe soit le centre d'intérêt de la démarche; et pour répondre à de tels objectifs, la vie du groupe et son développement doivent être valorisés dans la situation éducative, tout comme les tâches accomplies et dans lesquelles les individus sont plus ou moins interdépendants. C'est en fait, favoriser les processus psychosociologiques d'échanges.

La pédagogie centrée sur le groupe, selon Filloux (1970) où la classe est conçue comme un collectif dans lequel le maître est facilitateur du travail commun, nous offre un cadre général de réflexion et permet de définir, en fonction des besoins, les méthodes et les instruments les plus adéquats à la situation vécue.

Pour concrétiser une telle approche et pour la rendre fonctionnelle, il reste à définir la démarche pédagogique. Elle est le fruit de plusieurs années de travail, et dans le cadre de cette étude exploratoire, elle est formulée suivant un modèle interactioniste.

En effet, la classe est un groupe en interrelations environnement/classe par le biais des programmes, des structures, etc... qui imposent certaines contraintes. "Le groupe en devenir", selon l'appellation sartrienne évolue suivant les efforts de chacun dans un mouvement continu, compte tenu des principes de continuité et d'interaction qui par ailleurs, ont fortement marqué la pédagogie de Dewey.

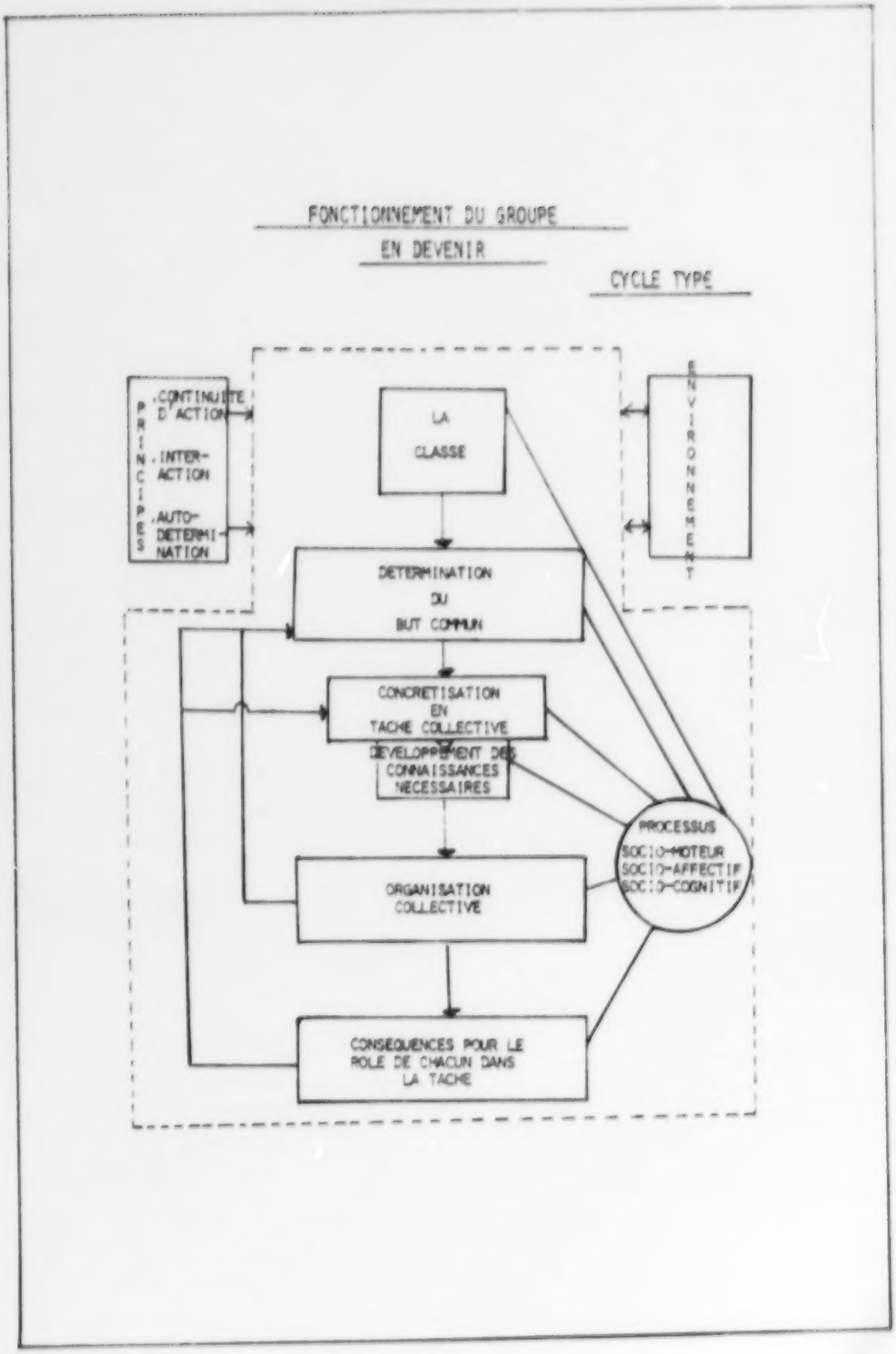
Par exemple, une activité ayant été proposée par le professeur, ce dernier et les enfants élaborent leurs actions collectives et individuelles à l'intérieur de cette activité conçue comme un projet de groupe.

Les processus impliqués et concernés par cette élaboration sont les processus socio-cognitifs, socio-moteurs et socio-affectifs. Ils s'enrichissent, se transforment, s'épanouissement, au fur et à mesure du développement du groupe.

Le cheminement du groupe sur le plan pédagogique se fait par autodétermination: il définit le but commun, concrétise l'activité, décide comment réaliser la tâche. Cela implique une organisation collective, puisque la classe travaille comme un groupe où les individus sont en interrelation, pour que soit réalisé la tâche collective.

Ce cheminement constitue un cycle au cours duquel interviennent les processus socio-cognitifs, socio-moteurs et socio-affectifs (voir croquis I).

Croquis I


FONCTIONNEMENT DU GROUPE
EN DEVENIR
CYCLE TYPE
PRINCIPES
. CONTINUITE D'ACTION
. INTER-ACTION
. AUTO-DETERMINATION
LA CLASSE
ENVIRONNEMENT
DETERMINATION DU BUT COMMUN
CONCRETISATION EN TACHE COLLECTIVE
DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES NECESSAIRES
PROCESSUS
SOCIO-MOTEUR
SOCIO-AFFECTIF
SOCIO-COGNITIF
ORGANISATION COLLECTIVE
CONSEQUENCES POUR LE ROLE DE CHACUN DANS LA TACHE

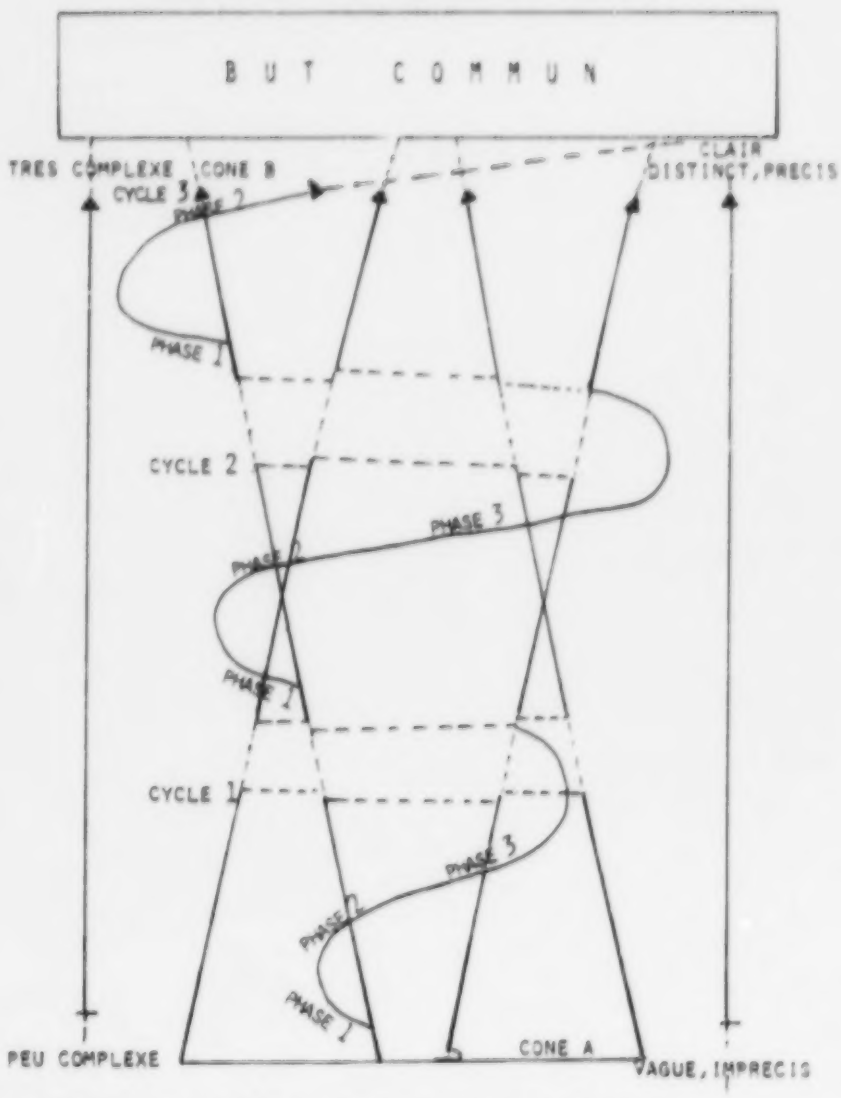
Lorsqu'un cycle est terminé, le fait d'avoir exécuté les tâches individuelles permet de reconsidérer l'existence du but, non plus de façon générale, mais avec un acquis de connaissances, et le but sera perçu avec plus de clarté.

Alors, la réorganisation du groupe sera considérée, non pas comme un retour en arrière, mais selon un point de vue nouveau et avec une ouverture de plus en plus large. C'est pourquoi il est possible de parler d'approche dialectique, dans le sens où chaque élément est construit à partir de l'élément qui le précède et toujours par enrichissement, de sorte que l'on procède par une succession de cycles.

Mais la fin d'un cycle X ne constitue pas la fin du cheminement. Comme il s'agit d'une approche ouverte, la conscientisation du but dépend des groupes, et fait que l'un des cycles devient terminal. Ou le groupe se dissout, ou il continue sa tâche suivant ses possibilités, ses relations avec l'environnement (voir croquis II).

Croquis II

CHEMINEMENT DIALECTIQUE VERS LE BUT COMMUN



CHAQUE CYCLE SE DEVELOPPE PAR UN ENRICHISSEMENT DES PROCESSUS

CONE A = ENVIRONNEMENT
CONE B = PROCESSUS SOCIO (COGNITIF, AFFECTIF ET MOTEUR)
SPIRALE = CHEMINEMENT DU GROUPE

En ce qui concerne l'instrument pédagogique, nous avons choisi un jeu collectif "Sagana" susceptible de répondre au mieux à nos objectifs de socialisation et d'intégration.

Ce jeu a été élaboré et testé en répondant aux impératifs du niveau primaire pour des enfants de 9 à 12 ans, compte tenu des possibilités matérielles existant dans ce milieu, des limitations techniques nécessaires pour favoriser les échanges, des règles simples à appliquer (voir tableau 1 et croquis III).

A l'aide d'une méthodologie observationnelle, le jeu collectif nous a permis de vérifier:

1-l'attitude du professeur envers la démarche proposée, son implication professionnelle.

2-comment il utilise un instrument pédagogique

d'autre part, il nous a permis de contrôler la socialisation de l'enfant à travers le jeu.

En ce qui concerne la composante professionnelle du professeur, l'évaluation, par 3 étudiants en maîtrise, se fait au moyen de l'observation systématique d'enregistrements vidéoscopiques de la démarche pédagogique suivie.

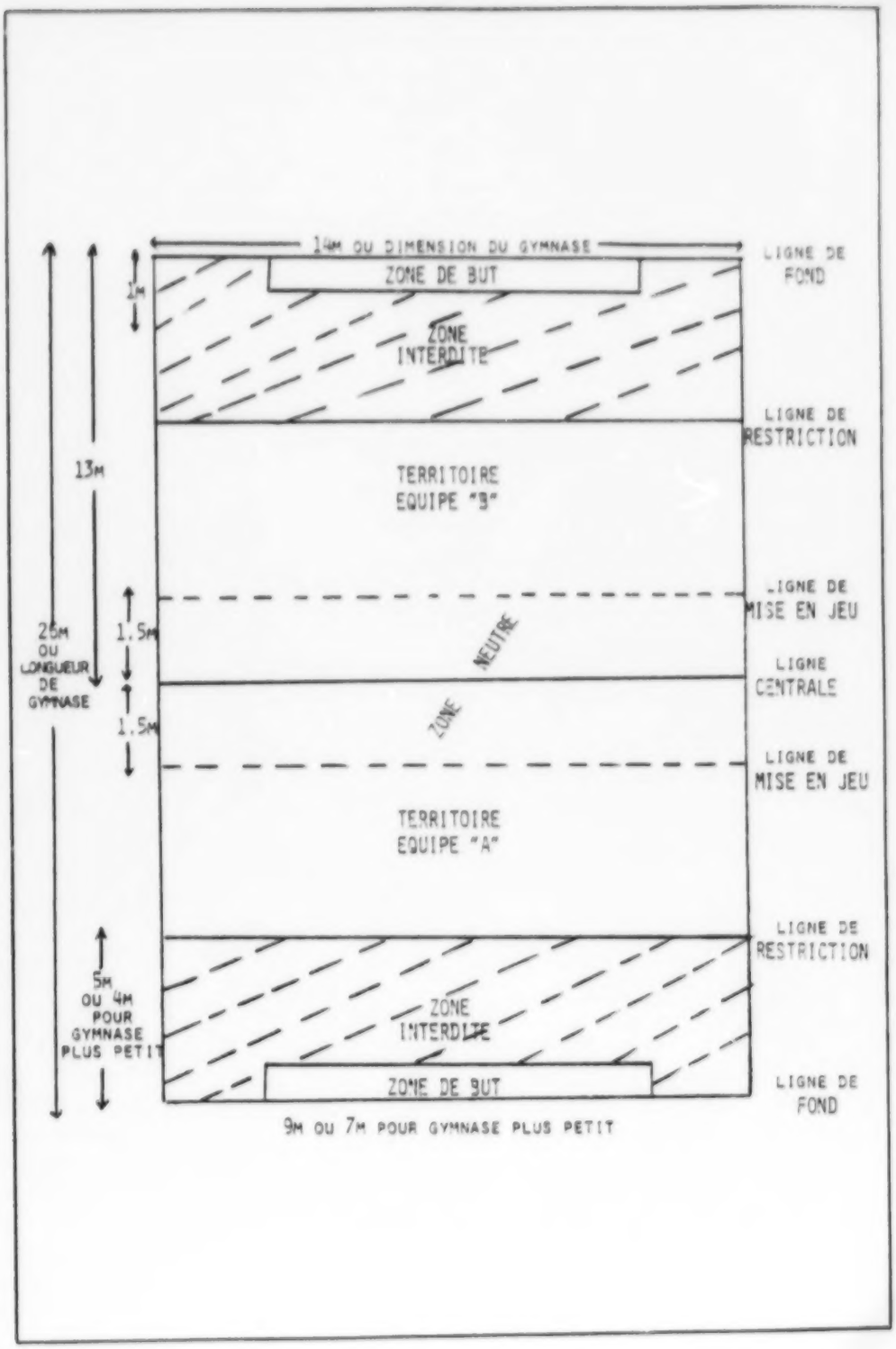
En ce qui concerne l'utilisation de l'instrument, elle est évaluée à travers 3 dimensions:

- Le niveau d'application du jeu selon 4 catégories: application conforme, partielle, transformée, autre jeu.

- Quant à l'arbitrage, suivant les 4 catégories: strict, lâche, irrégulier, inexistant.

- Enfin, la stabilité des équipes dans la classe; ce qui est partiellement le fait du professeur et peut traduire une certaine philosophie du groupe.

Croquis III


14M OU DIMENSION DU GYMNASE
LIGNE DE FOND
ZONE DE BUT
1M
ZONE INTERDITE
LIGNE DE RESTRICTION
13M
TERRITOIRE EQUIPE "B"
LIGNE DE MISE EN JEU
25M OU LONGUEUR DE GYMNASE
1.5M
ZONE NEUTRE
LIGNE CENTRALE
1.5M
LIGNE DE MISE EN JEU
TERRITOIRE EQUIPE "A"
LIGNE DE RESTRICTION
5M OU 4M POUR GYMNASE PLUS PETIT
ZONE INTERDITE
ZONE DE BUT
LIGNE DE FOND
9M OU 7M POUR GYMNASE PLUS PETIT

JEU DE SAGANA

LES EQUIPES : 5 A 6 JOUEURS

BUT DU JEU : POUR MARQUER UN POINT: PLACER LA BALLE DANS LA ZONE DE BUT SANS QU'ELLE TOUCHE LE SOL AVANT ET PARTICULIEREMENT LA ZONE INTERDITE. UN MINIMUM DE 4 PASSES EST REQUIS AVANT DE LANCER AU BUT.

REGLEMENT : ENGAGEMENT DE LA PARTIE

- PAR ENTRE DEUX

REMISE EN JEU

- SUR LE LIEU DE L'INFRACTION
- APRES UN POINT PAR UN ENGAGEMENT

MANIPULATION DU BALLON

- AUCUN DEPLACEMENT AVEC LE BALLON N'EST PERMIS
- LES PASSES DOIVENT ETRE AERIENNES

TIR AU BUT

IL SE FAIT DE LA SURFACE DE JEU EN DEHORS DE LA ZONE INTERDITE OU PERSONNE NE PEUT PENETRER

En effet, l'apprentissage à la vie d'équipe a davantage de chances de se traduire dans une certaine stabilité des équipes, ce qui permet au groupe d'être conçu dans son devenir; dans le cas contraire, le référenciel étant confus, il ne permet pas à l'élève de saisir toutes les nuances de ses rôles socio-moteurs successifs.

Pour vérifier l'existence d'une telle stabilité, les variables retenues sont: le nombre d'équipes, le nombre moyen de joueurs par équipe, le nombre moyen d'équipes par joueur.

En ce qui concerne la socialisation des enfants, elle peut se faire soit par conditionnement, soit par conscientisation, et comme nous avons choisi ce dernier pôle, la socialisation sera évaluée à travers des variables particulièrement sensibles et qui ont déjà été reconnues comme telles par Saint-Arnaud (1978) dans ses travaux sur le groupe. Ce sont la participation, la communication et le respect des règles.

Mais ces 3 variables ne sont pas conçues isolément, car on peut participer sans rien comprendre, on peut éventuellement communiquer sans rien comprendre, mais il est difficile de participer et de communiquer sans un certain niveau de compréhension, et le respect des règles alors, démontre aussi qu'on a compris son rôle dans le groupe.

L'analyse de la participation est faite en quantifiant les déplacements, puis en étudiant leur forme et leur longueur. Les attitudes des enfants sur un terrain de jeu lorsqu'ils débutent reflètent, soit une sorte d'agitation inefficace, soit un immobilisme tout autant inefficace tant qu'ils ne sont pas intégrés. Le déplacement peut donc démontrer le niveau de participation des joueurs.

Quant à la communication, deux éléments sont retenus: d'une part, l'orientation vers les postes d'information, indispensable à la manipulation de l'information; d'autre part les signaux verbaux ou gestuels constituent la seconde variable de la communication, ce qui a déjà été reconnu par Irlinger (1974) d'autres, et nous-mêmes (1978) dans des recherches antérieures.

Concernant le respect de la règle, c'est la sanction par l'arbitrage qui permet de faire un relevé systématique à ce niveau.

L'étude de toutes ces variables a été réalisée dans une expérimentation exploratoire qui a eu lieu dans la banlieue de Montréal dans 9 classes d'école primaire; ces dernières ont été réparties en 4 classes expérimentales et 5 classes témoins.

A la fin du semestre d'automne, un règlement et les explications concernant le jeu qu'ils auraient à appliquer ont été remis aux professeurs.

Les 4 professeurs du groupe expérimental ont pu discuter de la démarche pédagogique à suivre lors de 3 rencontres au cours du semestre d'automne.

L'expérimentation proprement dite s'est donc poursuivie de janvier à mai.

Pour les fins de cette analyse, 2 enregistrements vidéoscopiques ont été retenus, ceux de janvier et mai, et déjà les quelques résultats suivants peuvent être discutés.

Pour les professeurs, le compte rendu final concernant la démarche pédagogique suivie par eux permet de constater qu'en général ces derniers ont tendance à limiter leur activité à un simple encadrement des enfants; leurs interventions sporadiques ont beaucoup plus pour objectif de contenir le débordement des élèves que de suivre une démarche aux finalités éducatives précises.

En ce qui concerne plus spécifiquement le jeu, il est livré aux enfants qui prennent alors seuls toutes les initiatives, bien qu'il fasse parfois l'objet de quelques interventions d'ordre technique ou de discipline.

Ces observations, il va sans dire, ne préjugent en aucun cas de ce que fait le professeur lors des autres séances qui ne sont pas axées sur le jeu collectif et qui n'ont pas été enregistrées.

Plus particulièrement, les 4 professeurs du groupe expérimental qui avaient été familiarisés avec l'approche pédagogique lors des séances préparatoires, se distinguent mal des autres professeurs. Si l'un d'eux a tenté de s'inscrire dans l'approche préconisée, les autres ont semblé plutôt se réfugier dans leurs habitudes de travail.

Il semble donc que les professeurs éprouvent des difficultés face à une démarche précise qu'ils ont à suivre, et que leur propre démarche, dans le cas précis du jeu collectif, s'apparente davantage à la simple animation.

Les discussions avec les professeurs conduisent à suggérer les explications suivantes:

1- face au changement, le professeur est insécure, car la classe apporte une fatigue nerveuse, il s'agit même de stress que certains, on le comprend, ont de grandes difficultés à surmonter;

2- l'enregistrement et la présence de personnes extérieures à la classe augmente l'insécurité par la peur de se faire évaluer;

3-l'activité physique est souvent conçue comme une séance de défoulement et les professeurs se voient ravalés ainsi au rôle de surveillant de récréation;

4-une heure/semaine limite l'action de ce professeur et ses ambitions d'organisation;

5-enfin, sa formation est quelquefois, au niveau primaire encore rudimentaire.

En ce qui concerne l'organisation du groupe en équipe, l'ensemble des données apparait sur le Tableau 2 avec, pour chaque école et les enregistrements 1 et 4, le nombre d'équipes constituées, le nombre moyen de joueurs par équipe, le sexe de ces équipes et le nombre moyen d'équipes par joueur, enfin le nombre d'équipes identiques d'une séance d'enregisrement à l'autre.

Tableau 2

ORGANISATION DES EQUIPES DANS CHAQUE CLASSE

GROUPE	ECOLE	ENREGISTREMENT 1				ENREGISTREMENT 4				
		NOMBRE EQUIPE	NOMBRE MOYEN DE JOUEURS PAR EQUIPE	SEXE DES EQUIPES	NOMBRE MOYEN D'EQUIPE PAR JOUEURS	NOMBRE EQUIPE	NOMBRE MOYEN DE JOUEURS PAR EQUIPE	SEXE DES EQUIPES	NOMBRE MOYEN D'EQUIPE PAR JOUEUR	EQUIPE IDENTIQUE EN 1 ET 4
EXPERIMENTAL	1	8	5.75	6 MI 2 MA	1.84	6	5.30	6 MI	1.39	0
	2	7	5.00	3 MA 4 FE	1.57	5	4.80	3 MA 2 FE	1.23	2
	3	6	5.00	4 MI 2 MA	1.11	6	4.20	6 MI	1.63	0
	4	8	6.42	8 MI	1.82	4	5.00	2 FE 2 MA	1.00	0
TEMOIN	5	4	5.00	2 MA 2 FE	1.00	7	3.70	2 MA 5 FE	1.53	0
	6	9	4.00	6 FE 3 MA	1.50	10	8.80	10 MI	3.52	0
	7	4	6.70	2 MA 2 FE	1.00	4	5.80	4 MI	1.15	0
	8	6	4.90	6 MI	2.45	7	5.50	4 MA 3 MI	2.78	0
	9	8	4.88	8 MI	1.64	8	4.90	8 MI	1.70	0

MIXTE = MI MASCULIN = MA FEMININ = FE

Comme le montre ces données, toutes les classes ont tendance à créer de nombreuses équipes, de telle sorte qu'un joueur appartient à plusieurs équipes dans la même séance. Chaque séance est autonome.

Cependant, cette variabilité est sensiblement plus forte dans le groupe témoin, si l'on considère l'ensemble des variables concernées.

La conséquence de cette discontinuité, de cette structuration limitée est l'instabilité, l'impossibilité de construire des stratégies. L'impossibilité pour chaque équipe de s'organiser alors que les interrelations se limitent au moment présent et ne permettent pas de poursuivre un objectif de construction, d'élaboration, à la fois dans la tâche et dans les interactions.

Quant à l'utilisation du jeu collectif Sagana dans les classes, le Tableau 3 résume la situation d'ensemble. Les classes expérimentales ont généralement appliqué le jeu alors que les classes témoins s'en sont quelquefois écartées. Les motifs qui sont alors évoqués sont motivationnels; les enfants sont intéressés par les jeux qu'ils connaissent, par les jeux publicisés par les mass-médias; la pression est alors forte, et le professeur se croit mal inspiré de proposer des nouveautés.

Tableau 3

Application du jeu de sagana
par le professeur au cours des
2 séances d'enregistrement

		APPLICATION DES REGLES DE JEU							
		CONFORME		PARTIELLE		TRANSFORMEE		AUTRE JEU	
	ENREGISTREMENT	1	4	1	4	1	4	1	4
EXPERIMENTAL GROUPE	ECOLE 1			X				HANDBALL ADAPTE	
	2	X	X						
	3	X	X						
	4	X	X						
TEMOIN	5							BASKET ADAPTE	HANDBALL ADAPTE
	6							BASKET ADAPTE	VOLLEY ADAPTE
	7			X	X				
	8					X			HOCKEY INTERIEUR
	9	X	X						

Enfin, la dernière variable considérée en ce qui a trait au professeur, concerne l'application des règles, alors que le professeur prend le rôle d'arbitre dans la plupart des cas. Le tableau 4 montre que son arbitrage est conforme à la réglementation du jeu, dans les classes expérimentales surtout, ce qui explique par la suite de plus nombreuses erreurs détectées chez les joueurs de ces classes.

Le relachement dans la direction du jeu, alors que le professeur par son rôle d'arbitre est garant du respect des règles est la suite logique de l'attitude générale face au cours d'éducation physique, comme période de défoulement. La conscientisation de la règle ne peut se faire et les conséquences sont un laisser-aller, et même la violence. Le processus éducatif invoqué est alors inexistant.

Tableau 4

Application du jeu de sagana
par le professeur au cours des
2 séances d'enregistrement

		ARBITRAGE							
		STRICT		LACHE		IRREGULIER		INEXISTANT	
	ENREGISTREMENT	1	4	1	4	1	4	1	4
EXPERIMENTAL GROUPE	ECOLE 1			X					X
	2	X	X						
	3	X	X						
	4		X	X					
TEMOIN	5			X					X
	6		X					X	
	7			X			X		
	8							X	X
	9		X			X			

Si nous passons aux résultats obtenus par les élèves, nous pouvons espérer un éclairage supplémentaire.

Ces résultats sont présentés sous forme de moyennes de pourcentage en fonction du nombre d'observations réalisées sur chaque variable, compte tenu de l'unité d'action. Ils font l'objet de 3 niveaux de comparaison sur les 3 variables étudiées.

Tout d'abord, lors du premier enregistrement, les classes expérimentales ne se différencient significativement pas des classes témoins, ce qui était attendu, les groupes ayant été formés au hasard (voir tableau 5).

Par contre, lors du 4ième enregistrement, les classes expérimentales utilisent plus de signaux que les classes témoins (Mann et Whitney p = .0143). Si la communication en jeu se manifeste davantage dans ces classes, c'est que la stabilité plus grande, l'organisation et les interventions du professeur peuvent aussi l'avoir favorisée. Au contraire, les groupes témoins plus instables, restent à un niveau plus élémentaire d'interaction en jeu.

Tableau 5

TABLEAU GENERAL DES RESULTATS
DE LA CLASSE AU JEU DE SAGANA

(POURCENTAGE DE PRESENCE DES OBSERVABLES
EN FONCTION DES OBSERVATIONS FAITES
SUR TOUS LES JOUEURS POUR CHAQUE CLASSE)

	ECOLE	ENREGISTREMENT	DEPLACEMENT [1]	SIGNAUX [2]	ORIENTATION [3]	ERREUR [4]
GROUPE EXPERIMENTAL	1	1	53	11	31	12
		4	55	14	47	20
	2	1	53	24	31	10
		4	62	26	41	09
	3	1	50	20	35	08
		4	52	16	49	16
	4	1	41	14	42	06
		4	42	13	54	18
GROUPE TEMOIN	5	1	77	12	65	03
		4	67	07	57	00
	6	1	54	12	39	00
		4	32	02	52	02
	7	1	47	13	35	15
		4	40	11	45	09
	8	1	39	11	35	14
		4	58	05	62	16
	9	1	61	12	51	00
		4	65	12	45	02

1 = PARTICIPATION
2,3 = COMMUNICATION
4 = REGLE

Le second niveau de comparaison concerne la différence entre le premier et le quatrième enregistrement (voir tableau 5 de la page 18).

Lorsque l'ensemble des 9 classes est concerné, la variable "déplacement" est plutôt stable. Cependant des différences significatives sont mises en évidence sur les différentes caractéristiques de ces déplacements qui apparaissent en plus grande quantité, courts et en ligne droite, et situés en zone d'attaque ($p < .05$ Wilcoxon).

Ces modifications de la forme de la participation en jeu qui apparaissent dans des conditions temporelles et d'expérimentation limitées laissent supposer que, de façon naturelle, les transformations ne se font pas forcément en terme de quantité, mais se situent au niveau des mécanismes auxquels sont liés les déplacements. De déplacements pour participer, ils deviennent progressivement déplacements signifiants en fonction de l'intention et du but. Dans une perspective longitudinale, il serait possible de tester de telles hypothèses.

Par ailleurs, la communication se manifeste davantage et particulièrement en orientation en fonction de l'attaque, le manque d'orientation se réduisant et les erreurs, quant à elles, ont tendance à augmenter. (Wilcoxon $p < .05$).

Ces différences entre les deux enregistrements ne se manifestent pas de façon identique suivant qu'il s'agit du groupe expérimental ou du groupe témoin. Pour le premier, seule une tendance a été mise en évidence, pour les déplacements plus nombreux, particulièrement les déplacements courts. A une participation plus grande se trouve associée une communication plus évidente à travers un plus grand nombre d'orientations adéquates. Cependant, en ce qui concerne la règle, il y avait plus d'erreurs probablement reliées à une plus grande sévérité de l'arbitrage, le jeu étant sensé connu.

Ces tendances, lors de situations particulières, sont également présentes en défense lorsque cette dernière est efficace, et en attaque lorsque celle-ci est en échec (voir tableau 6, 7, 8).

Ces modifications, très restreintes, s'expliquent par les limites temporelles et expérimentales de cette étude. Cependant, ces tendances laissent supposer qu'une situation plus favorable devrait permettre de montrer des modifications plus profondes.

Pour sa part, le groupe témoin présente des différences significatives ($p = .043$); les déplacements courts et les déplacements en zone d'attaque sont plus nombreux, et moins de signaux apparaissent en attaque lorsque celle-ci n'aboutit pas. Les différences assez limitées entre le premier et le quatrième enregistrement s'expliquent d'abord par le manque de suivi d'un cours à l'autre, par le fait que le jeu n'est pas envisagé comme moyen pédagogique, et enfin par le nombre restreint d'heures d'éducation physique.

Il semble cependant que ces variables sont très sensibles et que dans le cadre d'une étude longitudinale une description détaillée est réalisable afin de suivre les modifications dans la forme, la longueur et la situation des déplacements, dans l'orientation et les signaux, et enfin dans la conscientisation de la règle, grâce à un arbitrage progressif.

Enfin, le troisième niveau de comparaison permet d'évaluer la différence d'amélioration entre les séances 1 et 4 et suivant le groupe de classes. Les classes expérimentales présentent une plus grande augmentation d'erreurs ($p = .0275$) (Mann et Whitney) et lorsque la balle est récupérée en défense, un plus grand nombre de déplacements ($p = .0268$).

L'augmentation sensible des erreurs peut être le fait d'une implication plus forte en jeu, sans que les joueurs contrôlent encore très bien leurs actions. A nouveau, le peu de différences observées est imputable à deux groupes qui fonctionnent plutôt de la même façon, même s'il semble y avoir plus de stabilité dans le groupe expérimental. Le traitement, c'est-à-dire la pédagogie telle qu'utilisée ne conduit pas à des différenciations susceptibles d'être suffisantes pour être enregistrées. De plus, nous devons être conscients que le rôle de leader généralement joué par le professeur qui le situe au centre de la classe, de son point de vue comme du point de vue des élèves, a une forte incidence sur les résultats, même et surtout si l'on propose une approche pédagogique qui tend à déplacer le focus, du professeur sur le groupe en évolution. Le changement devient alors très difficile.

PARTICIPATION
DES ELEVES DE CHAQUE CLASSE DANS LE JEU DE SAGANA

			ATTAQUE GAGNEE		PERDUE	
ENREGISTREMENT			1	4	1	4
PHASE	GROUPE	ECOLE				
ATTAQUE	EXPERIMENTAL	1	06	06	41	52
		2	00	00	49	55
		3	02	09	47	48
		4	01	17	35	36
	TEMOIN	5	19	48	72	52
		6	00	12	49	19
		7	01	12	42	33
		8	07	30	32	55
		9	30	9	53	52
DEFENSE	EXPERIMENTAL	1	49	60	04	10
		2	64	67	00	00
		3	56	62	02	13
		4	44	46	03	23
	TEMOIN	5	77	82	28	72
		6	55	14	00	19
		7	50	43	00	07
		8	43	66	06	16
		9	72	65	26	16

POURCENTAGE DE DEPLACEMENTS EN FONCTION DU NOMBRE D'OBSERVATIONS
SUIVANT LE RESULTAT DE L'ATTAQUE ET LA PHASE DE JEU

Tableau 7

COMMUNICATION
DES ELEVES DE CHAQUE CLASSE DANS LE JEU DE SAGANA

			ATTAQUE GAGNEE				PERDUE			
ENREGISTREMENT			1		4		1		4	
PHASE	GROUPE	ECOLE	SIGNAUX	ORIEN-TATION	SIGNAUX	ORIEN-TATION	SIGNAUX	ORIEN-TATION	SIGNAUX	ORIEN-TATION
ATTAQUE	EXPERIMENTAL	1	02	06	09	10	18	27	27	53
		2	00	00	00	00	47	28	47	41
		3	03	04	07	18	39	28	34	48
		4	02	02	11	31	23	33	27	58
	TEMOIN	5	03	18	12	66	23	61	10	47
		6	00	00	00	24	24	44	00	34
		7	01	01	02	14	29	28	23	48
		8	05	10	02	25	20	27	07	64
		9	09	29	03	11	24	52	22	46
DEFENSE	EXPERIMENTAL	1	00	23	00	42	00	02	00	08
		2	03	40	06	44	00	00	00	00
		3	01	42	00	53	00	01	00	15
		4	02	44	00	50	00	02	01	22
	TEMOIN	5	00	56	00	56	00	12	00	37
		6	01	37	03	25	00	00	01	21
		7	00	39	00	43	00	00	00	07
		8	00	37	00	55	00	01	00	13
		9	02	54	00	42	03	15	00	05

POURCENTAGE DE SIGNAUX ET D'ORIENTATION EN FONCTION DU NOMBRE D'OBSERVATIONS SURTOUT LE RESULTAT DE L'ATTAQUE ET LA PHASE DE JEU

Tableau 8

RESPECT DE LA REGLE
PAR LES ELEVES DE CHAQUE CLASSE DANS LE JEU SAGANA

			ATTAQUE GAGNEE		PERDUE	
ENREGISTREMENT			1	4	1	4
PHASE	GROUPE	ECOLE				
ATTAQUE	EXPERIMENTAL	1	01	00	09	20
		2	00	00	06	07
		3	00	03	08	09
		4	00	02	05	14
	TEMOIN	5	00	00	02	00
		6	00	00	00	00
		7	00	00	12	07
		8	00	00	14	13
		9	00	00	00	00
DEFENSE	EXPERIMENTAL	1	02	02	00	00
		2	04	02	00	00
		3	00	00	00	03
		4	01	00	00	02
	TEMOIN	5	01	00	00	00
		6	00	02	00	00
		7	05	02	00	00
		8	04	05	00	03
		9	00	02	00	00

POURCENTAGE D'ERREUR EN FONCTION DU NOMBRE D'OBSERVATIONS
SUIVANT LE RESULTAT DE L'ATTAQUE ET LA PHASE DE JEU

REFERENCES

Dewey, J. (1968). Expérience et éducation - Armand Colin 1947 - Traduction Carrol, M.A. Librairie Armand Colin, Paris, 147 p.

Filloux, J.C. (1969-1970). Pédagogie et groupe - Bulletin de psychologie - Vol. 23, 428-669.

Garnier, C. (1978). Relation entre la communication orale et le niveau tactique en volleyball - 6th Commonwealth Conference Sport Physical Education and Recreation - Edmonton, Canada, Proceedings, Vol. II, July 31, August 2.

Irlinger, P. (1974). Des mots... aux gestes - une étude de la communication dans les sports collectifs - Annales Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports, Paris, No 6 du 19-32.

Saint-Arnaud, Y. (1978). Les petits groupes - participation et communication - Les Presses de l'Université de Montréal - édition du CIM.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A, G-3125
Montréal, Québec
H3C 3P8

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition apparaissant à la dernière page du document.

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Précourt